

### 3. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens?

José Carlos Libâneo  
Universidade Católica de Goiás

A escola tem sido abordada como espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos de aprendizagem. Situa-se, assim, na confluência entre as políticas educacionais/diretrizes curriculares/formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na aula. Enquanto objeto de estudo, ela comporta análises sócio-políticas mais globais e, também, quanto à investigação de aspectos curriculares, pedagógicos e organizacionais. Esse modo de compreensão da questão suscita dois enfoques na investigação: a análise externa e a análise interna. A *análise externa* pretende captar a escola a partir de um olhar mais global, abordando aspectos sociais, econômicos, culturais, institucionais, das políticas educacionais, das diretrizes curriculares, da legislação, das formas de gestão do sistema de ensino, portanto, uma análise de fora para dentro. A *análise interna* aborda os objetivos, os conteúdos, as metodologias,

as ações organizativas e curriculares, a avaliação das aprendizagens, isto é, os processos internos da escolarização, sem desconsiderar os contextos sociais particulares e os mais amplos. Isso significa pensar a escola "por dentro", analisando os elementos que a constituem, os processos de aprendizagem e de ensino e seus resultados.

A dissociação entre os dois tipos de análise induz a percepções viesadas, em que as visões globalizantes (análise externa) podem tender a não captar as peculiaridades internas da escola, e as visões da escola e da sala de aula (análise interna) tendem a desconhecer ou a desconsiderar os determinantes sociais e culturais. Tomados isoladamente, ambos os tipos de análise têm limitado seu poder de induzir mudança. As análises críticas das políticas educacionais e do sistema de ensino perdem a força analítica se não tiverem como referência a escola e suas funções sociais e pedagógicas. Do mesmo modo, os profissionais envolvidos no campo interno da escola podem ter reduzida a eficácia pedagógica e social do seu trabalho, se não tiverem uma visão integrada e crítica dos determinantes sociais e culturais do sistema de ensino. Os dois enfoques são essenciais na discussão das políticas escolares; as duas análises completam-se, mas atuam na exploração da realidade de modo diferente. O que discutirei neste texto é a tese de que, no Brasil, nas últimas décadas, tanto

No cerne da problemática está, a meu ver, a questão central da investigação sobre a sala de aula e, consequentemente, da construção [de uma] nova didática, cujo saber implicaria, aqui, exatamente, uma mediação entre as questões postas pela situação de ensino na sala de aula, e na escola, e as questões postas pela relação entre educação e sociedade. Para essa nova didática é importante que se desvie a particularidade das contradições do ensino, tal como se desenvolve no dia-a-dia da sala de aula da escola pública que atende às camadas populares, em seus aspectos internos e em suas relações com a prática social mais ampla (Oliveira, 1993, p. 57).

professores no campo interno da escola & análise da prática pedagógica & análise do contexto social

na esfera do aparato oficial (Executivo, Legislativo e Judiciário) quanto nos meios intelectuais, sindicais e associativos, as análises externas têm-se sobreposto às internas com prejuízo considerável à qualidade das situações educativas escolares. Isso resulta a desatenção, o desapareço aos aspectos pedagógico-didáticos da escola por parte dos órgãos normativos do sistema educacional, dos planejadores e dos gestores que integram os órgãos intermediários em âmbito federal, estadual e municipal e, também, do meio intelectual do campo da educação. Como tese inicial, afirmo que, quanto mais se discute sobre qualidade de ensino, tanto na linguagem do mundo oficial quanto na linguagem dos educadores dito progressistas e até na linguagem da crítica acadêmica, mais se amplia a distância entre esses discursos e as questões pedagógico-didáticas efetivas da escola e do espaço da sala de aula, a ponta do sistema de ensino. É paradoxal que isso aconteça, pois é na ponta do sistema de ensino que as coisas efetivamente mudam, e se pode constatar o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem. E nas escolas e nas salas de aula que se verifica, por exemplo, que 64% dos alunos de 5ª série não aprenderam a ler e a escrever, conforme dados do Saeb, mas é nelas que podem ocorrer mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.

Amplia a distância entre os discursos e as questões pedagógicas efetivas

Qualidade da educação em nível nacional

Nos últimos dez anos, o meio intelectual da educação e as entidades e sindicatos ligados à atividade profissional de educadores têm se esmerado em explicitar os fatores econômicos e políticos que afetam as políticas educacionais e as po-

## Os fatores externos e a efetivação de políticas para a escola

O texto está organizado em cinco tópicos: 1) os fatores externos e a efetivação das políticas para a escola; 2) das políticas para a escola às políticas educacionais; 3) posicionamentos correntes sobre qualidade de ensino e sua repercussão na organização escolar; 4) duas propostas consistentes para as escolas; 5) é possível uma pauta comum para os defensores da escola?

Proporho discutir, também, a tese de que os processos educativos, imersos em contextos socioculturais e institucionais, têm caráter endógeno, de dentro para fora e, por isso mesmo, as políticas educacionais devem ser precedidas de políticas para a escola e para a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, a pergunta mais importante deve ser: como promover mudanças "por dentro" das escolas de modo a garantir qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, considerando os influxos políticos, econômicos, culturais e institucionais?

Presença para pensar mudanças

os processos educativos por sua natureza

líticas para a escola. As reformas sociais implantadas ou em implantação mantêm a precariedade do financiamento das políticas públicas e ampliam o incentivo ao setor privado. Dentre as consequências dessas políticas no campo da educação está a precariedade do atendimento às escolas públicas, resultando em problemas crônicos, tais como as deficiências da estrutura física, dos equipamentos existentes, do material didático, da política salarial e da carreira profissional, das necessidades materiais e culturais dos alunos. Essa precariedade acentua-se com os problemas associados à formação de professores, dentre eles a tendência à mercantilização, principalmente do ensino superior, o aligeiramento dos cursos de formação, a "tecnificação" da atividade docente, a precarização do trabalho de professor etc.

Olhando a questão da formulação das políticas educacionais no aspecto institucional, é conhecida a desarticulação dos órgãos do governo responsáveis pela educação, como as Secretarias de Educação Infantil e Fundamental, de Ensino Médio, o Inep, o Conselho Nacional de Educação, na definição e organização institucional e curricular do sistema de ensino. Essa desarticulação reflete-se, também, na desarticulação dos dispositivos legislativos. Um exemplo recente é a incapacidade dos órgãos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em negociar a estruturação de uma política global e per-

manente de formação, profissionalização e valorização do magistério da educação básica e da educação superior. Com isso, frequentemente se observa que as políticas educacionais não estão a serviço das escolas e dos professores, não decorrem das necessidades e demandas efetivas da realidade das escolas e dos alunos. Acresce-se a isso a notória falta de cultura pedagógica por parte dos governantes e da classe política em geral (ministros, senadores, deputados, vereadores, assessores políticos etc.), acerca do papel da educação e da cultura no desenvolvimento da sociedade e do país. A educação e o ensino continuam prestando-se muito mais a clientelismos, a trocas de favores eleitorais, ao jogo de interesses do que ao efetivo desenvolvimento social e cultural. Ao mesmo tempo, predomina no meio político-partidário uma cultura educacional elitista, com interesse mínimo pela educação pública popular e com quase total ignorância das questões propriamente operacionais do ensino como os currículos, as metodologias de ensino, a efetivação das aprendizagens, a avaliação de processos e resultados. Esta característica observada no meio político-partidário parece ter se mantido intacta mesmo com ascensão ao poder de um partido com discurso supostamente afinado com os interesses populares.

As entidades e sindicatos ligados ao professorado, por sua vez, também podem ser vistas como não empenha-

*falta de cultura pedagógica*

1) Reformas sociais  
a'm planejadas

2) processo de  
atrasado do  
medos para baixo

1) Ao qualificar este nível de político e administrativo não queremos dizer que essas decisões devam ser tomadas pelas instâncias políticas de forma autônoma, enquanto tenham a legitimidade para ordenar o sistema educativo. Significa que há uma série de opções de política educativa que afetam o plano, que em uma sociedade democrática devem ser objeto de um debate amplo, em tais, intelectuais e profissionais (Sacristán, 1998, p. 234).

dos nas questões pedagógico-didáticas. Acrescente-se a isso a falta de articulação política entre os profissionais do campo da educação, ou seja, pesquisadores, professores universitários, militantes e integrantes de associações e sindicatos, dirigentes de cursos de formação, especialistas em políticas educacionais e legislação educacional etc. para pensar e intervir na melhoria das escolas.

Cumprre mencionar, ainda, no aspecto da produção acadêmica, a notória e reincidente falta de relação orgânica entre a universidade e o mundo concreto das escolas e professores, mormente entre a pesquisa acadêmica e os professores que atuam na linha de frente do sistema escolar. Essa desconexão torna-se mais crucial quando os pesquisadores utilizam uma linguagem acadêmica distanciada do mundo de representações dos professores e de suas práticas efetivas.

Os aspectos considerados mostram bem a complexidade das relações entre políticas educacionais e diretrizes oficiais, as escolas e os professores. Frequentemente se ouvem queixas de professores, de sindicalistas, de pesquisadores em relação à centralização na definição das políticas públicas oficiais. As queixas, em parte, são justificáveis, mas o principal problema diz respeito a três coisas: a primeira, a uma falta de visibilidade de todas essas instâncias em que são urdidas as políticas educacionais em relação ao

*Relação entre as políticas educacionais e o mundo dos profs.*

Pode-se sugerir que as falas de nossos especialistas, ao expressarem um compreensível desencanto em relação aos efeitos das teorizações nas escolas e salas de aula, indicam a necessidade de se repensar a articulação teoria-prática no campo do currículo de modo a facilitar o desenvolvimento da capacidade prática e da experiência teórica do professorado (Moreira, 2000, p. 73).

*Um olhar ao mundo*

mundo interno da escola e aquilo que lhe é específico; a segunda, as formas pelas quais os órgãos de gestão tomam decisões legais ou administrativas, que frequentemente não levam em conta as efetivas necessidades postas pelas escolas; terceira, ao não-envolvimento das instâncias gestoras dos sistemas de ensino em nível local e das próprias escolas (obviamente incluindo os professores) na avaliação ou questionamento dessas decisões.

Disso, todavia, não resulta um entendimento da ineficácia das políticas educacionais e das diretrizes organizacionais e curriculares, pois elas efetivamente carregam propósitos, geram ações e fazeres que afetam as escolas, e seus profissionais, acabando por dar determinação à configuração das práticas formativas dos alunos. A questão crucial, mais uma vez, é que faltando massa crítica aos profissionais das escolas, aos pedagogos especialmente, não há forma de resistir a tais políticas nem de dialogar com elas de modo a devolver aos agentes externos a escola, o que, de fato, se deseja das escolas em relação a seus objetivos e às formas de lidar pedagogicamente com as práticas formativas. Não se trata, pois, de recusar a existência de princípios, diretrizes, normas organizacionais, pedagógicas e curriculares nem de admitir sua natureza política, como não basta ao professor ter competência para ensinar, descuidando-se de enxergar mais longe para tomar

*luta no âmbito da prática*

Do mesmo modo que a educação não pode ser compreendida como objeto em si, a pedagogia não pode ser entendida como método para si, pois, como prática humana, a educação necessita da pedagogia como teoria que a determina para que possa realizar-se como práxis humana, e a pedagogia como teoria da práxis educativa jamais pode bastar-se a si mesma, por precisar esclarecer e conduzir a educação como práxis humana, colocando-se desta forma no primado da prática (Schmied-Kowarzik, 1983).

*gestão dos diversos legados*

*naí envolvimento das instituições*

*certos dos sistemas de ensino em nível local.*

consciência das intenções que movem o sistema escolar na formação de sujeitos-professores e de sujeitos-alunos. Trata-se de definir, com base na teoria pedagógica, a orientação da formação humana e as diretrizes de organização das situações educativas e, depois disso, estruturá-las em formas pelas quais se inter-relacionam as políticas educacionais, a organização e gestão das escolas e as práticas pedagógico-didáticas na sala de aula. Esta seria a tarefa primordial de pedagogos e profissionais do currículo.

Todavia, o que se vê é a desconexão entre o sistema escolar e as escolas tornando essas duas instâncias impenetráveis, acabando por comprometer um projeto de educação de nação, à medida que o sistema escolar (com seus agentes) desconsidere o motor da instituição escolar: os processos de aprendizagem e de ensino que levam a mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. É precisamente sobre questões como o que deve ser a escola, suas funções, suas necessidades, que os campos científico e profissional da educação não têm conseguido obter um consenso mínimo, com larga cota de responsabilidade atribuída aos pedagogos.

Não é difícil identificar as consequências disso. A primeira diz respeito à polarização metodológica entre a teoria e a prática, pelo predomínio de uma forte tendência em pensar a escola de cima para baixo: começa-se pelos currículos,

pedagogia prática

A desconexão entre o sistema escolar e as escolas

Quais os motivos da desconexão?

depois vêm as metodologias e, finalmente, os resultados de aprendizagem dos alunos. Essa polarização reflete-se na separação entre a concepção "política" da escola e as formas "pedagógicas" de viabilização do processo de escolarização. É o mesmo que falar da separação entre um "discurso sobre" e as formas de operacionalização pedagógica e didática, entre a retórica e as práticas. São demasiado frequentes manifestações de entidades sindicais, por exemplo, que esbanjam discursos genéricos sobre escola, mas nada sabem dizer ou fazer sobre os aspectos pedagógico-didáticos da sala de aula. Sindicatas rapidamente se transformam em profissionais do sindicalismo deixando de ser profissionais do ensino. A consequência dessa postura é a dissociação entre uma cultura associativa e sindical e a natureza da atividade profissional própria do professor do ensino infantil e fundamental. Essa cultura tem o propósito claro de emancipação do professor (i.e., ajudar na consciência crítica do professor, dotá-lo de uma postura política, fazê-lo participar das decisões no âmbito da escola, incentivar a democracia nas escolas etc.), mas se omite em relação às formas de tornar o professor um profissional capaz de agir com competência nas tarefas de promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação como sujeito pensante e cidadão. Com isso, se emancipa o professor, mas não se investe em ações para instrumen-

A tradição radical na formação do professor apoia somente aqueles enfoques que pretendem desenvolver ao mesmo tempo o pensamento reflexivo e a ação de reconstrução (pedagogia crítica) que, por definição, implica a problematização tanto da própria tarefa de ensinar, quanto do contexto em que se realiza (Zeichner & Liston, 1990, p. 19).

Afastar entre conceitos políticos de índole

com função pedagógica



criar em ações as formas de tornar o prof. um profissional capaz de agir com competência nas tarefas

taliza-lo intelectual e metodologicamente para emancipar o aluno.

Outra consequência é que os professores e pesquisadores universitários estudam as políticas educativas do Estado e até pesquisam as práticas das escolas e dos professores de outros graus de ensino, dizendo como deve ser o professor, mas não analisam e não refletem criticamente sobre as próprias práticas e a cultura universitária.

A meu ver, ao longo das últimas décadas, essas posturas têm tornado difícil o caminho de definição das políticas para a escola. Obviamente, não se trata de ignorar as questões políticas nem as denúncias contra as concepções economicistas que vão tomando conta dos sistemas educacionais no mundo todo.

Entretanto, as escolas são organizações profissionais, nas quais os objetivos políticos viabilizam-se pelo cumprimento de sua especificidade: ensinar. O trabalho profissional na escola não é a militância política, mas o ensino, a transmissão e a interiorização de conteúdos, as formas de relacionamento com os alunos, as formas de organização pedagógica e didática. É inconcebível hoje dizer que os problemas da escola não são técnicos, mas políticos.

Eles são políticos, são fortemente políticos, mas também são técnicos, no sentido de que o trabalho na escola implica competências teórico-metodológicas, modos de atuar, de saber fazer, de saber agir moralmente etc. O trabalho nas escolas

Os professores trabalham enquanto nós fazemos discursos sobre eles, não falamos sobre nossas próprias práticas, mas sobre a prática de outros que não podem falar e que não têm capacidade de fazer discursos (Sacristán, 2000, p. xx).

nao e analisar a trave de madeira para o professor

problemas com o poder

deve atender a demandas muito concretas, a decisões operacionais, que dizem respeito, primordialmente, a formas de garantir uma aprendizagem de qualidade de a todos os alunos. Nesse caso, importa muito saber como os alunos podem aprender melhor, o que faz um professor, qual o perfil ideal de sua formação, qual o melhor sistema de organização e gestão, com base nas necessidades concretas da escola e das salas de aula. O pedagogo marxista italiano Mario Manacorda escreve que uma orientação ideal, uma concepção geral de mundo, não assegura nada sem a técnica, assim como a técnica pode servir a todos os fins, bons ou maus, de acordo com a ideologia que a governa. Não é possível tomar uma posição nem fazer opções operacionais somente com base numa orientação ideológica genérica. Toda atividade social, seja cultural, econômica, política ou outra qualquer, requer competência técnica, assim como toda técnica necessita uma orientação ideal, de uma concepção de mundo (Manacorda, 1986).

## Das políticas para a escola as políticas educacionais

As políticas educacionais pressupõem políticas para a escola, e estas devem basear-se em necessidades e em demandas originadas nos contextos concretos de ensino e na aprendizagem

como o aluno aprende melhor, o que faz um professor, qual o perfil ideal de sua formação, qual o melhor sistema de organização e gestão, com base nas necessidades concretas da escola e das salas de aula?

Retiro aqui a distinção entre políticas educacionais e políticas educativas, as primeiras referindo-se a princípios e estratégias para o sistema educacional como um todo, de caráter integrado e articulado, e as segundas referentes ao próprio processo educativo, voltadas especificamente a formas de comunicação e interação visando a mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem de sujeitos.

das escolas e das salas de aula. Chamo de políticas para a escola a definição de objetivos sociais e culturais para a escola, as capacidades a formar, as competências cognitivas e habilidades, os formatos curriculares, as metodologias de ensino, as práticas de organização e de gestão da escola, as condições profissionais que asseguram os objetivos e os melhores resultados de aprendizagem, os níveis esperados de desempenho escolar dos alunos. É na ponta do sistema de ensino, nas escolas, que se constrói e se avalia a qualidade da escolarização. Boa parte das desigualdades observadas no meio escolar e na vida após a escola são produzidas dentro da própria escola. Ou seja, não há políticas educacionais viáveis sem levar em conta necessidades a serem atendidas a partir das desigualdades de aproveitamento escolar encontradas dentro da própria escola.

Se, enquanto pesquisadores, mantivermos fidelidade ao mundo empírico, temos de admitir que nossos alunos não estão aprendendo ou não estão aprendendo como precisariam aprender; que nossos professores, seja por qual motivo, estão com dificuldades para ensinar; que estão aumentando a cada dia os problemas sociais, culturais, disciplinares dentro da escola. Isso significa que os problemas internos da escola avolumam-se, e isto diz respeito à acentuação de desigualdades dentro da escola. É notório que temos problemas com a falta de domínio

*Os problemas da escola estão melhor resolvidos*

de conteúdos por parte dos professores, com o não-enfrentamento da diversidade social e cultural dos alunos, com a avalanche de novas tecnologias da comunicação e de novas tecnologias de gestão da escola, como as deficiências de gestão da escola e do currículo. É notório, também, que muitas soluções adotadas como "progrssistas", como o sistema de ciclos e a integração de alunos portadores de necessidades especiais em classes regulares, não têm sido bem-sucedidas. A análise externa das questões escolares é necessária. Ela alerta para uma visão política e contextualizada das coisas. Entretanto, em todas as modalidades de educação, os processos são de caráter endógeno: eles acontecem de dentro para fora. O que confere qualidade ou não e ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino. É preciso, pois, considerar que os critérios democráticos de eficácia das políticas e diretrizes educacionais devem incidir sobre a efetividade das ações pedagógicas didáticas, isto é, a qualidade interna das aprendizagens escolares.

## Posicionamentos correntes sobre qualidade de ensino e sua repercussão na organização escolar

Neste terceiro tópico, tratarei das vicissitudes que têm incidido no meio edu-

*Falta domínio e prática consolidada*

*Consequências*

racional sobre os critérios de qualidade de ensino. A pergunta é: o que temos em mente quando falamos em qualidade de ensino? A resposta a essa pergunta define o traçado das políticas educativas para a escola e, em consequência, das políticas educacionais. Mencionarei quatro posicionamentos em relação à qualidade de ensino e apontarei, depois, consequências concretas destas posições.

**O primeiro posicionamento** pode ser identificado como o dos discursos marcados por análises externas à escola, e sociólogos da educação. Aqui distinguo to da escola, muito a gosto de filósofos e sociólogos da educação. Uma que identifica as posições de denúncia do atrelamento da escola a interesses políticos e econômicos, por exemplo, atualmente, ao modelo neoliberal, ao mercado etc. Inclui análises críticas frequentemente bem elaboradas sobre políticas educacionais, diretrizes curriculares, PCNs, gestões do sistema de ensino etc., mas que usualmente permanecem na retórica. Outra, a chamada posição pós-crítica ou pós-moderna, faz uma impetuosa crítica à escola por considerar que ela lida com o conhecimento com base na razão, quando a razão já estaria fora de moda; que os saberes sistematizados têm cumplicidade com as relações de poder; que não contempla as diferenças sociais e culturais etc. Nessa abordagem, a escola ideal seria aquela despojada de saberes iluministas e im-

O que tem em mente quando falamos de qualidade de ensino?  
em que consiste a qualidade de ensino?

qualidade de ensino

Além de suas peculiaridades e características específicas, durante os últimos 20 anos, os países da América Latina em seu conjunto sofreram mudanças dramáticas em suas estruturas econômicas e sociais e ficaram submetidos a profundos processos de reforma, baseados em princípios de racionalização do gasto público e redefinição das modalidades de intervenção do Estado em matérias econômicas, sociais e educativas (Gentili, 2004, p. 1268).  
A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. [...] Nesse sentido, o questionamento pós-modernista constitui um ataque à própria ideia de educação (Silva, 1999, p. 111-112).

**pregnada do lúdico, do imaginário, do cultivo da diferença, do lado prazeroso etc.** As duas abordagens ligadas à análise externa da escola **poço contribuem** para a explicitação de critérios efetivos de qualidade de ensino, seja pela falta de vínculo concreto com as escolas e as salas de aula, seja por desconectá-las dos elementos culturais sistematizados. Em outras palavras aproveita-se pouco delas, quando se trata de ver a escola por dentro, em seus objetivos, conteúdos e formas de organização das situações educativas concretas.

**O segundo posicionamento** refere-se

a propostas voltadas para aspectos internos do funcionamento da escola centrando-se especificamente nas questões organizacionais. Há, também aqui, duas abordagens. Numa, quer assegurar a eficácia da gestão e das formas de organização identificando o funcionamento da escola com os das empresas. Presume-se que tornando mais eficazes as formas de organização, tais como projetos e planos bem detalhados, distribuição de responsabilidades, papéis bem definidos, trabalhos em equipe, oferta de condições de funcionamento como recursos físicos, materiais, informática etc., estarão criadas as condições para melhorar a aprendizagem. Pedagógicamente, eliminam-se as séries e se introduzem os ciclos de escolarização, implanta-se a progressão automática, e a qualidade de ensino varia em acréscimo. Nessa mesma linha de

A desarticulação entre a formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e a formação dos professores para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio tem trazido para a formação dos alunos prejuízos de descontinuidade, gerando gargalos no fluxo da escolarização, representados, principalmente, pelos índices de evasão e repetência observados na transição entre a 5ª e a 6ª séries do ensino fundamental (MEC, 2000, p. 17-18).

g) falta de vínculo entre as disciplinas  
b) não conectar as disciplinas  
alimentos necessários

a) assegurar a eficácia da gestão  
L + et. cog. → a aprendizagem

Vilvo tal  
moderna

que, diz-se, não importam os resultados, mas sim os processos. E, por isso, fala-se de um currículo como processo, de uma avaliação como processo, de um currículo baseado nas experiências cotidianas, lo baseado nas experiências cotidianas, nas narrativas mais do que nos saberes sistematizados, na instituição de formas novas de relações sociais em termos de gestão. Uma segunda modalidade nessa ênfase nas mudanças curriculares consiste na recusa do currículo tradicional, do currículo por grades de disciplinas, adotando-se um currículo integrado. A escola alternativa teria, assim, sua qualidade não nos conteúdos científicos, não nos saberes sistematizados, mas na articulação, na vivência dos aspectos socioculturais e das experiências cotidianas dos alunos. A escola seria eminentemente um espaço de socialização, um lugar de desenvolver vivências e processos culturais, muito mais do que a aprendizagem sistemática dos conteúdos científicos e de competências cognitivas, uma visão, a meu ver, demasiadamente sociologizada de escola. Essas propostas são conhecidas pelo trabalho com temas geradores, com projetos, às vezes associados à organização por ciclos de escolarização e à promoção automática, mas tendem a lidar com as questões pedagógico-didáticas e de aprendizagem dos alunos apenas perifericamente.

Finalmente, **o quanto posicionamento** está ligado a formulações teóricas e ações psicopedagógicas, das quais está muito próxima a proposta dos PCN.

priorização das formas de organização e gestão, mas numa visão assumida como progressista, a outra abordagem aposta na gestão participativa, na participação das decisões, na eleição de diretores, entendendo que isso cria um clima democrático, que os professores envolvem-se mais com a escola e que tudo isso se projetará na melhoria do ensino. Pedagogicamente, também essa posição tem simpatia pelo regime de ciclos de escolarização. Esse posicionamento inverte as prioridades da escola: o que deve ser fim torna-se meio, e o que é meio torna-se fim, ao entender que democracia na educação consiste meramente em modificar as formas das relações interpessoais na escola, permanecendo ao longe das questões pedagógico-didáticas da aula. Não é, portanto, um bom critério de qualidade de ensino, à medida que não penetra na relação processos/produtos de aprendizagem no espaço da sala de aula.

**No terceiro posicionamento** estão os que buscam a qualidade de ensino em mudanças na organização curricular. Nessas propostas, na maior parte das vezes auto-proclamadas progressistas, a qualidade de ensino seria obtida por meio de duas modalidades muito próximas, mas possíveis de serem diferenciadas. A primeira delas diz que a escola tem de dar mais ênfase aos processos do que aos produtos, quer dizer, os processos estariam colocados em oposição aos produtos, por-

No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana na instituição escolar, as diferentes áreas do conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerar os necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, sólida e democrática (Santomé, 1998, p. 125).

Mudanças curriculares

Um curso de formação de professores

A adoção de ciclos, pela flexibilidade que permite, possibilita trabalhar melhor com as diferenças e está plenamente coerente com os fundamentos psicopedagógicos, com a concepção de conhecimento e da função da escola que estão explicitados no item Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. [...] A organização por ciclos tende a evitar as frequentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, ao permitir que os professores realizem adaptações necessárias da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos, sem que deixem de orientar sua prática pelas expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão (MEC, 1998, p. 43).

Uma visão psicopedagógica da escola é, tipicamente, voltada para as dimensões internas, tais como a mediação do ensino e as formas de comunicação, a organização das situações educativas, as formas de estruturação do conhecimento e os processos internos de sua apropriação pelo aluno, a diferenciação pedagógica, as trocas cognitivas e sócio-afetivas entre professor e alunos, a preocupação com os problemas de aprendizagem. É sabido que a abordagem psicopedagógica também se divide em várias orientações teóricas. Uma dessas orientações, por exemplo, pode exceder na ênfase do aspecto psicológico desconsiderando os elementos contextuais mais amplos do trabalho escolar. Em alguns lugares em que se aplicam inovações centradas nos ciclos de escolarização, é na psicopedagogia que os sistemas buscam suporte para princípios como: respeito ao ritmo de desenvolvimento natural da criança (a palavra "natural" aqui é muito importante), a acentuação dos processos mais do que dos resultados, a flexibilização das práticas de avaliação. A despeito disso, que acredito não ser apropriado, deixo claro que considero indispensável a ligação entre a pedagogia e a psicologia para a investigação e intervenção profissional no mundo interno da escola, cuja tarefa é dar conta de articular as peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem e os fatores sociais, políticos, culturais e institucionais, compreendendo as rela-

A Nalagáa a Ma or  
Pedagogia e a  
Psicologia

ções de dependência recíproca entre as dimensões do social e do subjetivo. Os posicionamentos descritos, ao constituírem concepções de escola e critérios de qualidade de ensino, geram consequências nas formas de operar dos sistemas de ensino e das escolas com risco de comprometimento dos níveis de qualidade, dentre elas: a estabilização de uma ideia distorcida sobre a natureza e a função das formas de gestão, a desarticulação dos objetivos da escola e das formas mais convencionais de organização curricular pela desregulação provocada pela introdução dos ciclos de escolarização, a precipitação da política de integração em classes de ensino regular de alunos portadores de necessidades especiais, a flexibilização das práticas de avaliação da aprendizagem. São modos de operação do sistema de ensino e das escolas que podem estar levando ao desmonte de uma estrutura mínima de organização curricular, provocando nos professores a insegurança e o sentimento do fracasso por não conseguirem fazer com que essas crianças alcancem níveis desejados de aprendizagem. Isso reforça a baixa auto-estima dos professores diante das diversas situações para as quais não se sentem profissionalmente preparados.

### *Distorção da natureza e das funções da organização e gestão da escola*

Há uma ideia corrente, tanto no âmbito das políticas oficiais, quanto em

Na gestão e nas normas e padrões que regu- lam a convivência escolar, a política da igual- dade incide com grande poder educativo, pois é sobretudo nesse âmbito que as trocas entre educador e educando, entre escola e meio social, entre grupos de idade favore- cem a formação de hábitos democráticos e responsáveis de vida civil. Destaca-se aqui a responsabilidade da liderança dos adultos, da qual depende, em grande parte, a coesão da escola em torno de objetivos comparti- lhados, condição básica para a prática da política da igualdade (MEC, 1998, p. 65).

As instituições formadoras devem constituir direção e colegiados próprios, que formulem seu projeto pedagógico de formação de pro- fessores, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas (MEC, 2002, p. 79).

segmentos de educadores chamados de progressistas, de que democratizar a es- cola é democratizar as práticas de gestão. O mote surgiu no contexto da crítica ao período de autoritarismo que vigorou em nosso país. Em virtude disso, ficou va- lendo a ideia de que renovar a escola é democratizar as formas de gestão e, com isso, o grande objetivo da escola seria o de estabelecer em seu interior relações democráticas e participativas, cuja concre- tização mais visível são as eleições para cargos executivos na escola. A meu ver, é uma distorção grave, que tem gerado ainda muita confusão, pois ao afirmar que democratizar o ensino é democratizar as práticas de gestão, transformam-se meios em fins, secundarizando o que é essen- cial da escola: o ensino e a aprendizagem dos alunos. Sabemos que as formas de organização e de gestão referem-se às condições e aos meios para a realização dos objetivos específicos. Isso não signi- fica desconsiderar a dimensão pedagó- gica das formas de gestão, a validade da gestão participativa e seus efeitos sobre a aprendizagem de professores e alunos. Apenas se salienta que os meios existem para se alcançar fins; são subordinados aos fins. Ou seja, o objetivo primordial da escola é promover a aprendizagem dos alunos, e isso se realiza pela atividade dos professores e pelas condições oferecidas pelas práticas de organização e de gestão. Dentro dessa lógica, vale afirmar que são de pouca valia inovações administrativas,

gestão democrática, práticas participati- vas de gestão, eleições para diretor, ins- talação de equipamentos informacionais e outras coisas, se os alunos continuam apresentando baixo rendimento escolar e aprendizagens não consolidadas. Os ciclos de escolarização e a desregulação da vida escolar A ideia que, na prática, tem se reve- lado subjacente aos ciclos de escolariza- ção é a de que a aprendizagem é um pro- cesso natural, espontâneo, algo que vem de dentro da pessoa. Para isso, a escola deve oferecer situações de aprendizagem em que os alunos possam desenvolver suas potencialidades e habilidades no próprio ritmo, e a/ao professor/a cabe respeitar esse ritmo. Sendo assim, a or- ganização em séries contraria os tempos e ritmos próprios do desenvolvimento e da aprendizagem. Como cada criança tem seu tempo de maturação biológica e men- tal, e como todas elas têm o dom da inte- ligência, mesmo que em diferentes graus, o/a professor/a precisa respeitar esse rit- mo. A criança não pode ser reprovada, e a avaliação escolar convencional é ina- dequada, porque trata por igual pessoas diferentes. Frequentemente se constata que a concepção de ciclos surgiu com base nas ideias de Vygotsky. Entretanto, a teoria da aprendizagem de Vygotsky e seguidores concebe a aprendizagem como atividade eminentemente socio-

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ado- tam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando pos- sível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de apren- dizagem. Além disso, favorece uma apren- dizagem menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas ne- cessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir. Sabe-se que, fora da escola, os alunos não têm as mesmas oportunidades de acesso a certos objetos de conhecimen- to que fazem parte do repertório escolar. Sabe-se também que isso influencia o modo e o processo de conhecimento na situação dos objetos de conhecimento significativos e o tempo de maturação biológica e men- tal, e como todas elas têm o dom da inte- ligência, mesmo que em diferentes graus, o/a professor/a precisa respeitar esse rit- mo. A criança não pode ser reprovada, e a avaliação escolar convencional é ina- dequada, porque trata por igual pessoas diferentes. Frequentemente se constata que a concepção de ciclos surgiu com base nas ideias de Vygotsky. Entretanto, a teoria da aprendizagem de Vygotsky e seguidores concebe a aprendizagem como atividade eminentemente socio-

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ado- tam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando pos- sível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de apren- dizagem. Além disso, favorece uma apren- dizagem menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas ne- cessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir. Sabe-se que, fora da escola, os alunos não têm as mesmas oportuni- dades de acesso a certos objetos de conhe- cimento que fazem parte do repertório escolar. Sabe-se também que isso influencia o modo e o processo de conhecimento na situação dos objetos de conhecimento significativos e o tempo de maturação biológica e men- tal, e como todas elas têm o dom da inte- ligência, mesmo que em diferentes graus, o/a professor/a precisa respeitar esse rit- mo. A criança não pode ser reprovada, e a avaliação escolar convencional é ina- dequada, porque trata por igual pessoas diferentes. Frequentemente se constata que a concepção de ciclos surgiu com base nas ideias de Vygotsky. Entretanto, a teoria da aprendizagem de Vygotsky e seguidores concebe a aprendizagem como atividade eminentemente socio-

cultural, ou seja, há uma determinação social e histórico-cultural da formação humana e, portanto, ela não é um processo natural, espontâneo; implica uma ação pedagógica, uma intencionalidade, a linguagem, o ensino. O aluno aprende na escola quando os outros, inclusive a professora e o próprio contexto institucional e sociocultural, o ajudam a desenvolver suas capacidades mentais, com base nos conhecimentos, habilidades, modos de viver, já existentes na ciência e na cultura historicamente acumulada. Isso não é, de forma alguma, espontâneo, nem depende somente do ritmo de aprendizagem de cada aluno. Depende de uma estrutura organizacional forte, da atuação da escola e dos professores como adultos que realizam a mediação cultural; depende de que suscitem nos alunos o desejo de aprender, de serem melhores pessoas, de compreender melhor as coisas.

O sistema de ciclos, quando introduzido de forma descuidada, dissolve os objetivos pedagógicos, empobrece os conteúdos, cria uma estrutura curricular demasiadamente frágil, desmonta as formas de avaliação convencional. Quem se der ao trabalho de analisar o que acontece nas escolas com a promoção automática entre ciclos irá verificar que ocorre ali uma das mais gritantes formas de exclusão. Qualquer professor/a sabe que no final do ano há alunos que conseguiram atingir o esperado, há os que

conseguiram mais ou menos e os que não conseguiram. Surgem daí justificativas: essa criança não tem ambiente em casa, não fez as tarefas, não tem família social, psicológica e culturalmente estruturada, a mãe trabalha fora etc. Então, ela merece ser promovida. Esse afrouxamento do ensino não será uma forma de exclusão, afetando precisamente as crianças mais pobres para as quais os saberes sistematizados devem ser ferramentas culturais indispensáveis?

Verifica-se, portanto, a necessidade da de que se reconheça que o objetivo da escola é propiciar as melhores condições possíveis de aprendizagem, é fazer um bom planejamento com base em um currículo básico comum, buscar metodologias adequadas, inclusive de acolhimento às diferenças, e colocar as aulas nas mãos de professores competentes. A meu ver, não há nada de errado no sistema de séries, começando por onde deve começar, seguindo-se conteúdos em níveis cada vez mais complexos. Os professores mais experientes sabem muito bem o que um aluno pode aprender conforme sua idade e, com isso, podem programar a sequência de conteúdos e providenciar na escola as condições necessárias para que o maior número possível de alunos consiga aprendê-los. Se aprendizagem consiste de mudanças no funcionamento psíquico por meio do ensino, a criança desenvolve sua inteligência aprendendo,

⇒ a aprendizagem

Um desses direitos é, sem dúvida, o direito a uma educação bem-sucedida que seja consequência da realização de aprendizagens com qualidade democrática, científica e pedagógica. Penso mesmo que a defesa e a exigência de uma escola básica com qualidade científica e pedagógica, direcionada para a transmissão e promoção de um mínimo cultural comum para todos (sem exceção), é hoje uma estratégia decisiva na luta pela democratização dessa mesma escola (Afonso, 1999, p. 86-87).

→ a aprendizagem = processo de aquisição de conhecimentos e habilidades  
→ a aprendizagem = processo de aquisição de conhecimentos e habilidades  
→ a aprendizagem = processo de aquisição de conhecimentos e habilidades

For educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Res. CNE/CEB n. 2, art. 3º, de 11 de fevereiro de 2001).

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem, por dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; IIº dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; IIIº altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Res. CNE/CEB n. 2, art. 5º, de 11 de fevereiro de 2001).

Inclusiva tem sido entendida, com certa frequência, por muitos educadores, como o conjunto de ações e procedimentos voltados para a integração de alunos com necessidades especiais em escolas regulares. No entanto, não é este o sentido que tem sido convencionalizado na terminologia do campo educacional. Por essa razão, a discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola deve ser iniciada pela definição de educação inclusiva já que a legislação define com clareza o que é a educação especial.

A educação inclusiva, na acepção dos especialistas, é aquela em que todas as pessoas têm o mesmo direito ao acesso às instituições de ensino, portanto, a apropriação da ciência e da cultura, ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, à formação da cidadania, do senso estético, da formação moral, independentemente de suas diferenças. Trata-se, antes de tudo, do direito universal de todos serem colocados em condições de compartilhar de uma escolarização que capacite para a vida profissional, social, cultural, política, implicando uma alta qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, considerando diferenças de origem social, cultural, de etnia, sexo, religião, diferenças físicas, psicológicas. Nesse sentido, a educação inclusiva abrange a educação especial embora não possa ser confundida com ela.

A recusa a todas as formas de exclusão, mediante a inclusão escolar, impõe,

o que não é espontâneo e natural, mas algo que depende da ação bem-sucedida da escola e do professor.

A concepção dos ciclos de escolarização inverte as prioridades, ao colocar o foco no desenvolvimento espontâneo das aprendizagens dos alunos, como se a aprendizagem fosse um processo natural. Ao contrário do que vem ocorrendo em algumas experiências do sistema de ciclos, a repetência deve ser evitada não pela facilitação do ensino, mas por formas muito concretas de intervenção pedagógica com objetivos muito bem definidos, metodologia e procedimentos didáticos adequados, organização da escola e da aula, numa boa programação curricular por séries. Somado a isso, um sistema de avaliação sistemático, contínuo, para verificar se os objetivos estão sendo atingidos ao longo do ano e no final do ano letivo. A questão do insucesso escolar, portanto, é menos um problema de medidas organizacionais e muito mais de melhorar a prática de ensino dos professores e suas condições de trabalho.

### A integração no ensino regular de alunos portadores de necessidades especiais

A primeira consideração a fazer neste tópico refere-se à imprecisão conceitual em relação aos termos educação inclusiva e educação especial. A educação

o que não é espontâneo e natural, mas algo que depende da ação bem-sucedida da escola e do professor.

da e o sistema

da cultura, da ciência, da arte, preparar os alunos para o trabalho, para a cidadania, para a vida cultural, para a vida moral etc. Nesse sentido, a educação escolar consiste em promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem. A aprendizagem escolar, como se sabe, tem suas especificidades, requer determinadas condições e exigências tanto dos alunos como dos professores e da própria escola, sob o risco de se comprometer o que a escola se propõe. Se acreditamos que o objetivo mais democrático da escola é prover a todos sólida aprendizagem e os meios cognitivos e instrumentais para compreender a realidade e atuar nela de modo crítico e criativo, é preciso saber que condições sociais, físicas, cognitivas, afetivas, psicológicas, pedagógicas, são necessárias para isso. Aprender implica uma relação com o saber, atingindo o melhor nível possível de desenvolvimento das capacidades de pensar, raciocinar, resolver problemas, que supõe determinados requisitos. Os especialistas no campo da aprendizagem sabem, todavia, que há crianças e jovens com comprometimentos físicos, neurológicos, mentais, que apresentam reais carências desses requisitos de aprendizagem, que se constituem em peculiares diferenças individuais. Não que não devam ou não possam aprender coisas, mas que não conseguem atingir o mesmo patamar de potencial cognitivo requeridos para compartilhar de aprend-

portanto, aos sistemas de ensino a responsabilidade de enfrentar e atender aos desafios da igualdade e da diversidade em relação a todas as pessoas portadoras de necessidades especiais, que têm o direito de estar inseridos na sociedade, de receber todos os cuidados sociais, médicos, psicológicos de que necessitem, de terem uma vida digna e satisfatória. São garantias pelas quais essas pessoas podem ter assegurado o direito de serem reconhecidas em suas diferenças, em suas limitações e de usufruir de ações eficazes que lhes possibilitem inserir-se na sociedade. Não obstante, é preciso reconhecer que uma pessoa com deficiência que frequenta a escola é um "aluno especial", cujo atendimento requer condições específicas, preparo de professores, atendimento especializado, conforme as limitações físicas, sensoriais ou mentais de que é portadora. Ou seja, a educação inclusiva inclui o atendimento aos alunos em situações educativas especiais, entre tanto, não necessariamente nos mesmos espaços físicos.

Há, assim, sérias implicações para a gestão das escolas o entendimento da educação inclusiva como apenas a integração de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. Uma compreensão mais ampliada desse conceito leva a buscar outras formas de atendimento dos alunos especiais. Com efeito, as escolas têm uma tarefa muito clara que é a transmissão e a construção

o sistema de aprendizagem

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação e de transformação, que conjuga a ideia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população. Assim, a implantação de propostas com vistas à construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos. (Portal Seesp Fonte <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=106>; acesso em 29/08/2005).

que requer determinados requisitos. Os especialistas no campo da aprendizagem sabem, todavia, que há crianças e jovens com comprometimentos físicos, neuro-lógicos, mentais que apresentam reais carências desses requisitos de aprendizagem, os quais constituem peculiaridades diferentes individuais no processo de aprender. Não que não devam ou não possam aprender, mas é diferente o seu potencial cognitivo para compartilhar de aprendizagens escolares comuns. Exigir níveis de chegada iguais para diferentes pontos de partida e sob as mesmas condições é fator de exclusão. Em razão disso, a melhor política de inclusão para crianças e jovens com necessidades especiais, nas condições atuais do ensino regular, ainda é oferecer-lhes cuidados especiais, atendimento especial com educadores qualificados para as várias necessidades a atender, com possibilidade de atendimento individualizado ou em turmas pequenas, sob responsabilidade do poder público em instituições especializadas. É claro que alunos com certos tipos de deficiências como a auditiva e a visual, podem frequentar escolas regulares. Talvez isso seja desejável, se favorecer suas aprendizagens, mas algumas escolas devem ser selecionadas para isso em função da necessidade de número menor de alunos na sala, de formação especial para a professora etc. Seja como for, não é justo que políticas globais de atendimento às diferenças resolvam jogar

dizagens escolares comuns. Exigir níveis de chegada iguais para diferentes pontos de partida é fator de exclusão. Em razão disso, a melhor política de inclusão para crianças e jovens com necessidades especiais, ainda é oferecer-lhes cuidados no regular, ainda é oferecer-lhes cuidados especiais, atendimento especial com educadores qualificados para as várias necessidades a atender, com possibilidade de de atendimento individualizado ou em turmas pequenas, sob responsabilidade do poder público em instituições especializadas. É claro que alunos com certas deficiências como a auditiva e a visual podem frequentar escolas regulares, talvez isso seja desejável, mas algumas escolas devem ser selecionadas para isso em função da necessidade de número menor de alunos na sala, de formação especial para a professora etc. Seja como for, não é justo que políticas globais de atendimento às diferenças resolvam jogar para as escolas e professores responsáveis habilidades que são da sociedade como um todo. Então, não se poderia decretar uma educação inclusiva generalizada em que não se distinguem tipos de diversidades ou desigualdades e não se pergunte se a escola e os professores do ensino regular dão conta de fazer isso com a competência necessária.

Aprender implica uma relação com o saber, atingindo o melhor nível possível de desenvolvimento das capacidades de pensar, raciocinar, resolver problemas, o

provocando mais exclusão, mais discriminação, mais marginalização?

São sobejamente conhecidas as mazelas do ensino público no Brasil, como os baixos salários de professores, os recursos físicos e materiais insuficientes e não raro inexistentes, a precária formação do professorado para atendimento até mesmo de alunos do ensino regular, que

se dirá dos "alunos especiais". Há anos as escolas enfrentam problemas crônicos ligados às dificuldades de aprendizagem dos alunos, à repetência, à presença de estudantes com grandes diferenças de idade numa mesma classe. Isso sem falar de problemas de disciplina e de situações de deslegitimação da autoridade dos professores. Há, também, o forte peso das mídias que vem mudando o perfil de aprendizagem dos alunos, trazendo ainda mais desafios aos professores. São indicadores mais do que suficientes da precariedade das condições de oferta de ensino para alunos do ensino regular, a ponto de provocar um sentimento de desencanto no professorado e nas famílias.

Com tudo isso, a pergunta muito séria e muito responsável é: com essas precárias condições de funcionamento das escolas públicas, levando à baixa qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos já matriculados, será justo, democrático, tanto para os alunos a serem incluídos como para os já matriculados e para os professores, forçar medidas de inclusão de portadores de necessidades

Condições de



Impedimentos da

Condição de 2

para as escolas e professores responsáveis lidades pertencentes à sociedade como um todo. Não se poderia decretar uma educação inclusiva generalizada em que não se distinguem tipos de diversidades ou de desigualdades sem perguntar se a escola e os professores do ensino regular dão conta de fazer isso com a competência necessária.

A questão, obviamente, é delicada e merece o respeito da sociedade o esforço de competentes especialistas da educação especial que reivindicaram e aderiram a essa política aparentemente humanitária do Ministério da Educação. Mas, em face das tarefas da educação escolar, especialmente em relação a um ensino que propicia condições de aprendizagem efetiva e duradoura como instrumentos para enfrentar a vida profissional, social, cultural, não será temerária essa inserção abrupta e incondicional que acaba por piorar as já insuficientes condições de aprendizagem para os alunos das escolas regulares, pior que isso, sem alcançar os efeitos de inserção social e de aprendizagem desejados dos alunos com necessidades especiais? Não seria oportuno ouvir mais as professoras e os pais para avaliar melhor a pertinência de uma medida pedagógica com tantas implicações sociais, culturais, psicológicas? As medidas legais sobre a integração de alunos com deficiência na escola regular não estariam levando a efeitos contrários aos desejados, isto é,

Garantir igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas regulares de classes comuns aos alunos com necessidades educacionais especiais: Essa é a principal meta do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, da Secretaria de Educação Especial/MEC que, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com o UNICEF, vem desenvolvendo ações que visam preparar os sistemas de ensino da rede pública para a inclusão educacional (Portal Seesp Fonte <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=116>; acesso em 29/08/2005).

especials? No desejo, certamente generoso, de propiciar a esses alunos oportuni-

dades iguais, dignidade, justiça, não se esta produzindo uma ação contra a dignidade, e a justiça, dificultando as condições de aprendizagem e de socialização de ambos os grupos? Não chegaremos, com isso, a uma socialização de prejuízos e desvantagens, já tão acentuadas por fatores que extrapolam o interior das escolas?

Há outro lado do problema bem

mais perverso. Existem razões para acreditar que tais políticas públicas para a escola inclusiva estariam a serviço de outra política, a econômica. Em tempos de minimizar o papel do Estado, de reduzir os custos sociais do Estado, trata-se de economizar recursos e de reduzir investimentos e, ao mesmo tempo, aumentar os números de atendimento e, assim, melhorar os índices estatísticos diante dos países do primeiro mundo e das agências de financiamento, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Atrás de poderosos e convincentes argumentos humanitários, psicológicos, pedagógicos, de respeito ao ritmo das crianças e de consideração das diferenças, estar-se-ia, na verdade, buscando redução de despesas, sobrecarregando o Estado a cumprir políticas sociais. Eliminando o atendimento especializado, que não é barato, e com isso introduzindo os ciclos de escolarização, economiza-se para os cofres públicos e, em contrapartida,

Os sistemas de ensino têm, pois,

reavaliação das políticas de educação inclusiva. Se há a opção por uma política educacional de atendimento escolar universal, entendendo que todas as crianças e jovens necessitam de uma sólida aprendizagem e de meios cognitivos e instrumentais para compreender a sociedade e atuar de modo crítico e criativo nela, é preciso entender que, para isso, são requeridas condições sociais, físicas, cognitivas, psicológicas e pedagógicas. A par disso, cumpre enviar todos os esforços para efetivar, em instituições e serviços especializados, a educação especial, enquanto modalidade da educação inclusiva.

### *A flexibilização da avaliação da aprendizagem*

A estratégia de substituição das séries pelos ciclos de escolarização esta ligada diretamente à avaliação da aprendizagem, que tem por detrás a questão do fracasso escolar. Para os planejadores e gestores do sistema de ensino e legisladores, trata-se de minimizar o impacto do fracasso escolar, especialmente reduzindo os índices de repetência e de abandono. Para isso, é estratégico romper com a seriação, flexibilizar as práticas de avaliação e adotar mudanças pedagógicas

que dêem suporte teórico a essa estratégia. Para essa estratégia, combina bem uma concepção de ensino voltada para as necessidades e interesses do aluno, para o respeito às diferenças e aos ritmos de aprendizagem individuais e para enriquecimento por meio de atividades de integração social das crianças.

Ao considerar essa concepção de escola, é forçoso reconhecer que a flexibilidade da avaliação é coerente ao valorizar mais as características de personalidade dos alunos, seu ritmo de desenvolvimento, suas possibilidades e limites de aprender, mesmo porque é uma concepção pedagógica que favorece uma estratégia econômica.

Entretanto, as coisas podem ser vistas de outro ângulo. As crianças e jovens vivem numa sociedade concreta, com exigências de inserção social e profissionais, implicando o domínio de conhecimentos, competências do pensar e do agir e também a exigência de comportamentos sociais e éticos. A escola é o lugar de apropriação ativa da cultura, da ciência, da arte, o que não se assegura sem parâmetros mínimos de organização, rigor e acompanhamento sistemático. Democratizar o ensino é assegurar melhores níveis de aprendizagem a todos os alunos pela apropriação dos conteúdos e das habilidades cognitivas fundamentais para que possam instrumentalizar-se para enfrentar o mundo do trabalho, da cultura, da política. A extinção da repetência, em

*Apropriação da cultura ativa*

si, não garante a redução do custo individual e social da reprovação. A melhor forma de evitar a exclusão é assegurar condições físicas, materiais, pedagógicas, psicológicas para uma efetiva aprendizagem, assim como professores bem pagos e profissionalmente bem formados.

O critério de qualidade das aprendizagens não pode ser, prioritariamente, respeitar o ritmo dos alunos, mas saber que qualidades humanas, sociais, cognitivas são esperadas dos alunos que saem da escola e o que é preciso fazer para conseguir isso para todos. Sendo assim, a tarefa das escolas fica muito clara: assegurar as condições para que a aprendizagem escolar torne-se mais eficaz, mais sólida, mais consolidada, enquanto ferramenta para as pessoas lidarem com a vida.

A promoção automática cristaliza as diferenças, porque alunos aprovados sem níveis desejados de escolarização acabam considerados como tendo menos potencial cognitivo, o que se constitui uma prática excludente para os mais pobres. Trata-se, pois, de inserir as práticas de avaliação em uma proposta consistente de ensino, em que não sejam supervalorizadas, mas tenham seu lugar. Ao menos, que se estabeleçam níveis de chegada e que se utilizem procedimentos de comparação do trabalho feito com os objetivos esperados como um dos meios importantes para o diagnóstico da qualidade da escola e do ensino.

Um dos conceitos inseridos na Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã por ciclos de formação é o de "progressão". É um dos elementos centrais da proposta, sendo o elemento central, pois assegura o direito de todos à continuidade e à conclusão da educação básica pelo menos de nove anos. É preciso entendê-lo enquanto um processo pelo qual passam todos os sujeitos envolvidos durante todo o tempo de sua formação (Loch, 1999, p. 135).

Voltada para a Transformação, a Avaliação na MULTIEDUCAÇÃO é muito mais do que a expressão de determinados conceitos para os alunos, ela expressa a postura do educador comprometido com a constituição de conhecimentos e valores numa escola democrática. Entendida assim, é preciso que o coletivo da escola discuta o que está subjacente aos conceitos PS (plenamente satisfatório), S (satisfatório) e EF (em processo) que passam a conceituar o desempenho dos alunos a partir de agora (SME, 1996, p. 388).

*O que é preciso fazer para que os alunos aprendam*

*o aluno*

## Duas propostas consistentes para compreender o mundo interno da escola

O papel de uma teoria pedagógica ou de uma teoria curricular é começar por explicitar o que espera da escola, ou seja, que saberes, que experiências, que práticas esperam que os alunos interiorizem para fazer uso deles diante de demandas e de exigências da vida em sociedade.

Com base em estudos das tendências pedagógicas, de propostas curriculares, de estilos de funcionamento das escolas, venho construindo uma hipótese de que, em vários momentos da história da educação escolar, teóricos da pedagogia envolvidos com decisões acerca da organização das práticas educativas acabam por optar por duas orientações pedagógicas. Uma atribui prevalência à formação cultural e científica, em que se afirma a importância do domínio da humanidade por razões ao mesmo tempo éticas e operacionais. Outra atribui prevalência à vivência das situações educativas, obviamente com motivação formativa. Menciono o termo prevalência porque nenhuma teoria pedagógica ou curricular exime-se de determinar para si o que deva ser o objetivo pedagógico (enquanto direção de sentido da educação) e as diretrizes para a operação das situações escolares

concretas (a prática pedagógica própria-mente dita). Não posso dizer, por exemplo, que a teoria da formação cultural e científica despreza a vivência socio-cultural nas situações educativas, nem que a teoria da formação pela experiência despreza a formação cultural e científica. Entretanto, se trata, efetivamente, de duas orientações pedagógicas distintas.

Essas orientações, segundo penso, demarcam posições sobre objetivos educacionais desde os primórdios da história da educação e guardam bastante semelhança com uma interpretação original feita pelo pedagogo polonês Bogdan Suchodolski (1984), quando identificou, na história da pedagogia, duas tendências fundamentais, a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Embora essa polarização não explique tudo, nem em minha formulação nem na de Suchodolski, é bem viável sugerir as oposições que apresenta: a pedagogia da adaptação ao meio *versus* a pedagogia da evolução da criança, a pedagogia da transmissão cultural *versus* a pedagogia dos interesses e necessidades da criança. A história da educação parece estar sempre oscilando entre esses pares, com consequências para a prática educacional, por mais que se façam tentativas para uma concepção superadora em que o ser humano em formação é, ao mesmo tempo, criador do próprio meio e de si mesmo ou, como escreve Suchodolski, em que uma sociedade possa prover determinadas condi-

Embora, como já foi afirmado, muito frequentemente o "como" e "o que" na educação encontrem-se separados, julgo necessário dizer o que entendo por "orientação pedagógica". Ela se refere a duas coisas simultâneas: uma, a orientação de sentido para a atividade educativa enquanto processo para a formação do ser humano em desenvolvimento; outra, as diretrizes para a ação educativa para a efetivação daquela orientação. Ao propor duas orientações em oposição não estou afirmando que uma tende para a teoria e outra para a prática; ambas definem um entendimento próprio de compreender o que a educação pode fazer pelo ser humano e o que o ser humano (o que educa) pode fazer pela educação, dentro de significados que se atribuem às melhores formas de humanização do homem.

É fato conhecido que o ensino e a educação alcançam as finalidades mencionadas se a atividade própria da criança está competentemente orientada. Quando esta atividade é interpretada abstratamente e, principalmente, quando existe uma ruptura do processo de desenvolvimento em relação à educação e ensino, inevitavelmente surgirá algum tipo de pedocentrismo ou de contraposição entre as necessidades da "natureza" da criança e os requisitos da educação (como tem ocorrido muitas vezes na história do pensamento e da prática pedagógicos). Entretanto, a situação muda substancialmente se a atividade "própria" da criança for entendida, de um lado, como algo que surge e se forma no processo de educação e ensino e, de outro, se for vista no contexto da história da própria infância, determinada pelas tarefas sócio-econômicas da sociedade e pelas finalidades e possibilidades de educação e ensino que e elas correspondem. Dadas estas premissas teóricas, o fato de considerar a natureza e os aspectos específicos da atividade infantil não leva à contraposição entre o desenvolvimento e a educação, mas sim à introdução de uma condição fundamental para a concretização das finalidades do processo pedagógico. Neste caso, segundo as palavras de Rubinstein, o processo pedagógico, enquanto atividade do professor-educador, forma a personalidade em desenvolvimento da criança na medida em que o educador dirige a atividade da criança ao invés de substituí-la (Davydov, 1998).

concede a escola como uma das instâncias de democratização da sociedade e promotora de inclusão social, cuja função nuclear é a atividade de aprendizagem dos alunos. Por sua vez, a aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e nos modos de pensar associados a esses saberes. Ou seja, a escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento; formem atitudes e valores e se realizem como pessoas e profissionais-cidadãos. Todavia, se ensina a alunos concretos, razão pela qual se faz necessário ligar os conteúdos à experiência sociocultural e à atividade psicológica interna dos alunos. Qualidade de ensino é, basicamente, qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares em contextos concretos. É para isso que devem ser formuladas as políticas, os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação.

A abordagem da formação pela experiência provida nas situações educativas (pedagogia de situações educativas) destaca a formação de atitudes desenvolvidas no ambiente escolar e das relações professor/a-aluno/a, levando em conta as situações vitais e contextuais das aprendizagens. As ações educativas vão desde o provimento de experiências sociais visando formas de adaptação até as vivências socioculturais

gões, garantia e organização da existência humana de modo que esta "possa tornar-se base do desenvolvimento e da formação, base da criação da essência humana" (1984, p. 117).

Não é possível, nos limites desta publicação, traçar em detalhe as características das duas abordagens de formação que, em minha opinião, disputam hegemonia ao longo da história da pedagogia; apenas serão apontadas algumas linhas gerais que as identificam. As duas abordagens são: a formação humana pela cultura e pela ciência e a formação humana provida pela experiência nas situações educativas.

A abordagem da formação humana pela cultura e pela ciência destaca o papel da cultura acumulada historicamente na formação do pensamento, seja pela maneira reproduzida de saberes e valores, seja pela reorganização crítica dessa cultura. A crítica a essa postura destaca o conceito mais restrito de aprendizagem de conteúdos prestabelecidos, tangíveis e estáticos, a desconsideração da cultura da escola e do mundo sociocultural dos alunos, a submissão de valores, conteúdos e comportamentos aos interesses ideológicos do sistema. Uma pedagogia homogeneizadora tenderia a produzir práticas excludentes por desconsiderar situações reais dos alunos em relação a particularidades sociais, culturais, de gênero e de raça.

Numa perspectiva crítica dessa abordagem, a pedagogia histórico-cultural

É necessário esclarecer, em especial aos críticos e aos menos avisados, que uma caracterização de posições em dois pólos e de modo demasiado sistemático sempre é incompleta, já que a realidade humana é sempre mais rica do que a explicação e a descrição que dela faz o espírito humano. As teorias da formação cultural e científica, por exemplo, vão desde as que concebem a escola como lugar de memorização de conteúdos prestabelecidos até as que propõem o desenvolvimento das competências do pensar. As teorias da formação por meio de situações vitais e contextuais incluem desde a proposta de escola de Dewey até a pedagogia crítica de Paulo Freire, passando pelas teorias do cotidiano.

2) a formação humana e a cultura  
a formação humana e a cultura  
a formação humana e a cultura  
a formação humana e a cultura

plano de ensino?

Na pedagogia católica como na herbartiana e sabido que a educação dirige-se à formação do homem futuro. Herbart (1776-1841) formulou a clássica teoria dos múltiplos interesses. Dizia que a educação visa à formação do homem para as exigências da sociedade que lhe serão postas enquanto adultos mas, como o educador não sabe que escolhas os jovens farão no futuro, eles precisam do preparo mais amplo e mais geral possível na fase escolar, fornecendo-lhes uma multiplicidade de interesses. Então o educador precisa abrir um leque de experiências e interesses, por que quando os alunos se tornarem adultos, estarão aptos a fazerem as melhores escolhas para suas vidas. A pedagogia católica incorporou essa teoria, aliás, presente no conceito de formação geral desenvolvida pelos pedagogos alemães, significando a formação do espírito cultivado, formação interior e autônoma.

e o cultivo da diversidade, considerando não apenas a relação professor/a-aluno/particular da situação educativa. Uma pedagogia das situações educativas pode ser criticada por seu caráter exclusivo e processual, por reducionismos socializantes e por posturas demasiado relativistas e tolerantes diante de valores e comportamentos que podem comprometer a realização de objetivos sociais necessários e, assim, promover formas de exclusão social.

A abordagem da formação centrada na cultura e na ciência, quase sempre estigmatizada de forma simplista como "pedagogia tradicional e conservadora", inclui essa pedagogia, mas agrega, também, defensores na teoria histórico-cultural. No âmbito da pedagogia tradicional, encontramos a sólida tradição da pedagogia de Herbart, da pedagogia católica, da pedagogia do pedagogo francês Alain. A pedagogia histórico-cultural, criada por Vygotksy, acentua o papel da atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, expresso pela mediação cultural no processo do conhecimento, incluindo aí o papel central do ensino na promoção do desenvolvimento mental. Segundo o pedagogo russo Davydov, o objetivo do ensino é promover nos estudantes o desenvolvimento das competências e habilidades de aprender por si mesmos, ou seja, de aprender a pensar. Por meio

da atividade de aprendizagem, os alunos aprendem a pensar teoricamente um objeto de estudo, formando, com isso, um conceito teórico apropriado desse objeto para utilizá-lo em situações concretas. A aprendizagem do pensar tem como base o desenvolvimento do pensamento teórico. O pensamento teórico forma-se pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que, por seu caráter generativo, permite sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem.

A abordagem da formação pela valorização de experiências providas nas situações educativas tem origem, enquanto teoria sistematizada, no movimento da Escola Nova, especialmente nas ideias de John Dewey, para quem o ponto de partida da escola devem ser as atividades comuns nas quais a criança está envolvida, não as futuras atividades do adulto. Para isso, convém prover situações de experiência em que o aluno resolva problemas suscitados na vida cotidiana com o meio físico e social, ou seja, a escola deve ser um prolongamento simplificado e ordenado das situações sociais. Assim, cria-se um ambiente que possibilite a emergência das capacidades, tendências e interesses individuais internos. São encontradas ideias semelhantes em Freire, mais recentemente em Arroyo (1999). Formulas semelhantes geradas de outros contextos teóricos aparecem em autores vinculados à teoria curricular crítica (Moreira, 2004; Macedo, 2003; Alves,

Alain, pseudônimo do pensador francês em le Chartier (1868-1933), formulou a pedagogia da dignidade da criança, mas também da severidade, dirigida mais à vontade que ao saber, mais à maneira de pensar do que ao pensamento (cf. Chateau, 1978). Para Alain, a educação deve visar o ser humano pelo lado mais alto, do espírito, não pelo da facilidade, do agrado, da friabilidade. Não se educa pelo interesse, mas pela ambição de governar-se, "criança não se limita a si mesma, não conquistista disciplina sobre si mesma senão por essa luta contra o difícil" (Chateau, 1978, p. 332).  
Convém esclarecer que as ideias de Vygotksy resultaram numa gama de interpretações e de usos práticos, cabendo distinguir principalmente a abordagem histórico-cultural, que investiga a estrutura do funcionamento cognitivo em suas interações com a cultura, e a abordagem sociocultural que realça a aprendizagem humana enquanto, principalmente, situada em contextos de culturas, de relações, de atividades socioculturais (cf. Daniels, 2003).  
Não se trata de uma ideia vaga de ensino, ensinado em geral. A reconhecida importância atribuída por Vygotksy à interação social nos processos educativos leva-o a centrar suas preocupações em como o funcionamento intersicológico pode ser organizado para o crescimento do funcionamento intrapsicológico. Mais especificamente, como se materializam os processos educativos tanto em situações formais como informais.

a aprendizagem em  
dele levar em  
contabilidade  
S. Hay do  
cotidiano

de pesquisa, no sentido de análise e reflexão da prática, visando à construção e reconstrução do conhecimento e da cultura. Elizabeth Macedo (2003), dentro de uma pedagogia das situações educativas, considera o espaço-tempo da sala de aula como entrelugar "onde-quando de aula como entrelugar" onde-quando são reterritorializados seus discursos em meio a uma gama de outras falas", sem desconsiderar, entretanto, os saberes que conferem à escola certa especificidade e que "transitam entre os campos de conhecimento, com suas normatividades próprias e as normatividades segundo as quais são pedagogizados". A autora, portanto, aceita a legitimidade do ensino, mas sem deslegitimar formas culturais não-hegemônicas, ou seja, saberes que professores e alunos trazem para a sala de aula.

Ambas as abordagens tendem a fazer prevalecer um pólo sobre outro, quando se trata ora da formação cultural ora da formação em contextos de experiência. A primeira, ao fazer prevalecer proposições universalizantes, pode vir a omitir-se em relação a dinâmicas particulares das situações pedagógicas experienciadas; a segunda, ao submeter o currículo a vivências socioculturais particulares, pode vir a distanciar-se de objetivos mais universais que devam ser postos à atividade educativa sistematizada. Seria de todo benéfico e edificante a todos entender que, numa sociedade em que vigoram interesses de

para  
formar  
cultural  
em  
contextos  
de  
experiência

(2001) e na teoria sociocultural, que compreende a aprendizagem como atividade em contextos socioculturais específicos, envolvendo participação em atividades socioculturais compartilhadas. A teoria curricular crítica afirma que a escola e o currículo giram em torno do conhecimento escolar em meio a experiências organizadas entre professores e alunos, no interior das quais o conhecimento escolar é construído e reconstruído. O currículo reflete, portanto, escolhas políticas, ou seja, a visão de cidadão e de cidadã que se pretende educar, das identidades sociais a formar nos alunos. Sendo assim, opções curriculares podem levar à produção de desigualdades quando do leva a práticas de discriminação por origem social, etnia e gênero. A identificação desses problemas dá origem aos estudos de currículo tais como os que permitem compreender melhor as interações na sala de aula, o currículo oculto, as relações de poder na escola, a influência dos fatores socioculturais e comunicacionais e a questão da política das identidades que resultam nos currículos multiculturais orientados. Tais pesquisas possibilitam definir para a escola papéis de espaço de crítica cultural, por meio de patamares cada vez mais elevados de saberes que permitam a crítica da realidade existente; de espaço multicultural, que contemple o pluralismo cultural envolvendo as diferenças étnicas, de gênero, de nação; de espaço

John Dewey (1859-1952) pôde como centro de sua filosofia a experiência: "Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas" (Dewey, 1979, p. 159). A experiência é, pois, a ação e a prova, e nisso constitui o processo do conhecimento. A experiência sociocultural nos autores dessa corrente teórica procede da valorização de saberes do cotidiano, da diversidade social e cultural, das múltiplas culturas presentes na escola, rompendo-se com a separação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. A escola é "um espaço/tempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras (Alves, 2001). Macedo (2003) considera o espaço-tempo da sala de aula como entrelugar "onde-quando são reterritorializados seus discursos em meio a uma gama de outras falas", do que resulta uma visão cultural da sala de aula articulando o currículo e as experiências socioculturais de professores e alunos. Essas duas posições justificam situá-las numa abordagem crítica da formação pela experiência provida nas situações educativas.

O currículo é um conjunto de intenções expressas em um projeto político-cultural e de as práticas que desenvolvemos (Moreira, 2004).

grupos particulares, mas em que há uma notória dominação, em termos desiguais de poder, de uns grupos sobre outros, uma pedagogia humanista e emancipatória precisa estabelecer a direção de sentido das práticas escolares, o que não permitiria fazer pender as decisões, arbitariamente, do universalismo para o relativismo cultural e vice-versa.

## E possível uma pauta comum para os defensores da escola?

Como se pode deduzir, os embates na teoria pedagógica têm sido habitados sistematicamente por aportas, ou seja, posicionamentos muito diferentes, mas igualmente concludentes em relação à mesma questão: o que se espera que a escola faça para produzir o tipo desejável de cidadãos educados e aptos a viver em determinada sociedade. As aportas são muitas: valorização da formação cultural e científica/valorização da cultura experiencial, valores universais/valores relativos, diferença/semelhança, saber aprender/saber conviver, cultura sistematizada/cultura vida, necessidades sociais/necessidades psicológicas, estudos/formação do pensamento, cursos/narração.

O que deve ser a escola e o que fazer na escola ou a orientação do sentido da educação e a direção para a atuação nas

situações educativas são tarefas interdependentes, as quais nem sempre andam juntas. Filósofos, sociólogos e economistas postulam orientações para a escola, por exemplo: "o cidadão que a escola precisa preparar é o cidadão crítico", "em oposição à qualidade total propõe-se a qualidade social", "o cidadão de hoje precisa ser o cidadão que respeita a diferença...", "o cidadão esperado é o que sabe consumir conscientemente...". A maioria deles, no entanto, não sabe dizer como se faz isso na escola, qual é a melhor pedagogia, qual é a melhor forma de organização da escola, que tipo de professor é mais adequado a atingir esse objetivo. Por sua vez, pedagogos, psicopedagogos, imaginam saber bem como se organiza e se administra uma escola, qual é a melhor conduta na relação entre professor-res e alunos, como se organizam situações de ensino e aprendizagem, quais os melhores métodos etc., mas podem não ser capazes de expandir sua visão para os elementos sociais, políticos, culturais que intervem na formação de cidadãos numa sociedade em mudança.

Supõe-se, todavia, que um pedagogo competente saiba fazer as duas coisas: o "quê" e "como". Mas, em geral, quem define as políticas para a escola desco-nhece a escola. Ainda que eventualmente sejam pedagogos, como já demonstrei, parte dos descalabros da escola hoje decorre desse fosso entre as intenções e os meios, entre a intenção e os gestos con-

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguraram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao "estritamente pedagógico", já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, consequentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente (Libâneo, 1992, p. 19).

O que  
fazer na escola  
Como se organizam as  
coisas

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguraram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao "estruturadamente pedagógico", já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagonísticos. A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, consequentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícitos ou implicitamente (Libâneo, 1992, p. 19).

O que  
pedir na escola  
como se organizam as  
coisas

situações educativas são tarefas interdependentes, as quais nem sempre andam juntas. Filósofos, sociólogos e economistas postulam orientações para a escola, por exemplo: "o cidadão que a escola precisa preparar é o cidadão crítico", "em oposição à qualidade total propõe-se a qualidade social", "o cidadão de hoje precisa ser o cidadão que respeita a diversidade..."; "o cidadão esperado é o que sabe consumir conscientemente...". A maioria deles, no entanto, não sabe dizer como se faz isso na escola, qual é a melhor pedagogia, qual é a melhor forma de organização da escola, que tipo de professor é mais adequado a atingir esse objetivo. Por sua vez, pedagogos, psicopedagogos, imaginam saber bem como se organiza e se administra uma escola, qual é a melhor conduta na relação entre professores e alunos, como se organizam situações de ensino e aprendizagem, quais os melhores métodos etc., mas podem não ser capazes de expandir sua visão para os elementos sociais, políticos, culturais que intervem na formação de cidadãos numa sociedade em mudança.

Supõe-se, todavia, que um pedagogo competente saiba fazer as duas coisas: o "que" e "como". Mas, em geral, quem define as políticas para a escola desco-nhece a escola. Ainda que eventualmente sejam pedagogos, como já demonstrei, parte dos descalabros da escola hoje decorre desse fosso entre as intenções e os meios, entre a intenção e os gestos con-

grupos particulares, mas em que há uma notoria dominação, em termos desiguais de poder, de uns grupos sobre outros, uma pedagogia humanista e emancipatória precisa estabelecer a direção de sentido das práticas escolares, o que não permitiria fazer pender as decisões, arbitariamente, do universalismo para o relativismo cultural e vice-versa.

## E possível uma pauta comum para os defensores da escola?

Como se pode deduzir, os embates na teoria pedagógica têm sido habitados sistematicamente por aportas, ou seja, posicionamentos muito diferentes, mas igualmente concludentes em relação à mesma questão: o que se espera que a escola faça para produzir o tipo desejável de cidadãos educados e aptos a viver em determinada sociedade. As aportas são muitas: valorização da formação cultural e científica/valorização da cultura experiencial, valores universais/valores relativos, diferença/semelhança, saber aprender/saber conviver, cultura sistematizada/cultura vivida, necessidades sociais/necessidades psicológicas, distintos/formação do pensamento, distintos/narração.

O que deve ser a escola e o que fazer na escola ou a orientação do sentido da educação e a diretiva para a atuação nas

para todos, e sobre quais diretrizes pro-  
por para atuar nas situações educativas  
concretas, já que é razoável supor que  
objetivos e formas de organização das  
escolas devem ser pautados pela con-  
cepção de aprendizagem desejada para  
os alunos.

Uma posição universalista identifica  
a existência de uma cultura e de valores  
universais; uma posição relativista consi-  
dera o pluralismo das culturas e das dife-  
renças. Será possível conciliar a posição  
relativista, em que os valores e práticas  
são produtos socioculturais, portanto de-  
correntes do modo de pensar e agir de  
grupos sociais particulares, com a exi-  
gência "social" de prover a cultura geral,  
acessível a todos, independentemente de  
contextos particulares?

A atuação nas situações educativas  
por meio do currículo e do ensino pôe  
em confronto o currículo com base na  
formação do pensamento científico e o  
currículo com base na experiência socio-  
cultural. Se o dilema anterior procede do  
campo ético, aqui nos colocamos dian-  
te de posições em relação ao currículo  
e às práticas de ensino. Para quem pôe  
o foco nas mediações cognitivas como  
instrumento para desenvolvimento do  
pensamento, o currículo e as práticas es-  
colares estariam voltadas para a internali-  
zação de elementos cognitivos, de bases  
conceituais, para lidar com a realidade,  
sem descartar a motivação do aluno, sua  
subjetividade e contextos de vida. Para

cretos. Entretanto, são os pedagogos e  
os profissionais do currículo que devem  
recompor a dialética do "quê" e do "co-  
mo". Conhecer o mundo da escola por  
dentro significa saber em que consiste o  
problema pedagógico-didático na educa-  
ção escolar. Esse problema refere-se a, no  
mínimo, quatro coisas: a) como se organi-  
za o conhecimento a ser trabalhado com  
os alunos; b) como esse conhecimento  
pode melhor e mais eficazmente ser apro-  
priado pelos alunos pela mediação (co-  
municação) dos professores; c) como os  
professores gerem (administram) a sala  
de aula, especialmente as relações profes-  
sores-alunos e de que forma planejam e  
organizam as situações pedagógicas e de  
aprendizagem; d) como é a organização  
da escola, enquanto práticas sociocultu-  
rais, pedagógicas e institucionais.

A rica produção intelectual prove-  
niente das mais diversas orientações teó-  
ricas, a par de abrir as possibilidades de  
melhor compreensão da natureza e das  
funções da educação e do ensino, lança,  
também, aos pedagogos, uma série de  
dilemas tanto teóricos quanto práticos,  
resultando nas mencionadas "portas", já  
que o pedagogo de profissão é quem car-  
rega o ônus de decidir em situações con-  
cretas. As possibilidades de avanço em  
relação aos processos e procedimentos  
mais eficazes de aprendizagem escolar  
dependem de buscar consensos pos-  
síveis sobre quais objetivos efetivamente  
se buscam em relação à educação escolar

Pedagogos e estudiosos do currículo são, ambos, pedagogos. Não é apenas de uso meramente técnico a expressão que utilizo "projeto pedagógico-curricular", onde o pedagógico refere-se a objetivos e meios formativos para dar uma direção de sentido ao processo educativo, ou seja, ao "quê" e ao "como" da educação; trata-se, enquanto tal, de uma prática de mediação cultural na configuração de subjetividades, implicando uma prática intencional de produção e in-ternalização de significados. Já o curricular indica o referencial concreto da proposta pedagógica, ou seja, o currículo enquanto projeção, desdobramento, de orientações, diretrizes do pedagógico, materializados em conteúdos cognitivos e simbólicos e práticas pedagógico-didáticas (Libâneo, 2004).

1) como se organizam os conteúdos  
2) a que natureza e  
3) a que natureza e  
4) a que natureza e  
5) a que natureza e

minar as ações mentais conectadas com os conteúdos, a adquirir instrumentos e procedimentos lógicos pelos quais se chega aos conceitos e ao desenvolvimento cognitivo, para isso considerando as características pessoais e culturais dos alunos, sua motivação e os contextos socioculturais da aprendizagem.

Possíveis acordos em torno de pontos educativos e meios de ação pedagógica implicam, certamente, a aposta na universalidade da cultura escolar de modo que a escola caberia transmitir de modo que a escola caberia transmitir saberes públicos a todos os que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e de interesses particulares, em função da formação geral e, junto a isso, permeando os conteúdos, caberia considerar a diversidade cultural, a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando noções de "prática", de cultura, de comunidade de aprendizagem. Essa aposta estaria na direção do que Suchodolski indicou há pelo menos cinquenta anos atrás: uma educação humanizadora deveria evitar simultaneamente *trair a liberdade* em nome de um desejo de adaptação rígida e *trair a realidade* em nome de um desejo utópico de desenvolvimento ideal.

Constata-se, assim, que de diferentes pontos de partida poderiam alimentar uma pauta comum de ação. A escola deve estar, em primeiro lugar, comprometida com a aprendizagem dos saberes

quem defende um currículo experiencial, o conhecimento escolar estaria na experiência sociocultural, na convivência e nas práticas de socialização, isto é, a cultura "escolar" estaria subordinada aos saberes de experiência de que são portadores os alunos, dissolvendo-se a disciplinaridade em favor de um conteúdo mais próximo às manifestações culturais. Em face desse dilema, seria pedagogicamente viável prover os alunos dos conteúdos científicos sem deslegitimar os discursos dos alunos a partir de seus contextos de vida? Haverá efetiva incompatibilidade entre a aprendizagem dos conteúdos científicos associados aos processos de pensamento e a incorporação no currículo da experiência sociocultural e características sociais e psicológicas dos alunos?

Presentemente põe-se, também, a questão da escolha entre dois significados da educação inclusiva. Num se destaca o reconhecimento da diferença do ritmo de desenvolvimento de cada criança – independentemente de suas condições mentais, físicas, psicomotoras – e a vivência de experiências socioculturais e afetivas em função da pluralidade cultural. Os conhecimentos sistematizados estariam subordinados às necessidades de compreender melhor ou vivenciar melhor as experiências de socialização. Em outro se acentua o provimento, em condições iguais para todos, de meios intelectuais e organizacionais pelos quais os alunos aprendem a pensar teoricamente, a do-

vão que são independentes!

A escola é parte integrante do todo social. Com isso, entende que a escola é uma instituição não autônoma. É parte integrante e inseparável dos demais fenômenos que compõem a totalidade social. Como parte integrante do todo social, traz consigo as contradições da própria sociedade. Como instituição social, a escola exerce a função precipua da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos. Essa maneira de compreender o papel da escola aponta, necessariamente, para a transformação das estatísticas escolares a fim de propiciar a elevação cultural do indivíduo e da sociedade (Veiga, 1993, p. 81).

em sua etapa de socialização e as práticas maneiras de sentir, pensar e agir. Em terceiro lugar, a escola é lugar de desenvolver práticas de cidadania, para o exercício da democracia social e política. As escolas hoje não podem eximir-se de discutir e de implantar formas muito concretas de vivência democrática e prática de valores humanos. Tais práticas precisam assentar-se num imperativo do aprender a compartilhar, que é aprender – pela convivência coletiva, pelo diálogo e pela reflexão crítica – a construir sentidos e entendimentos a partir do respeito às diferenças, considerando-se marcos universais de convivência humana. É sumamente relevante que incorporemos uma linha de pesquisa e de atuação profissional que situa a escola entre o sistema de ensino e a sala de aula. As escolas situam-se entre as políticas educacionais/diretrizes curriculares/for- mas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na aula. É espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos de aprendizagem. A escola é o coração do sistema de ensino e a sala de aula o coração da escola, obviamente inseridas em contextos socioculturais e institucionais. A gestão dos sistemas de ensino terá pouca eficácia se não partir de uma premisa muito simples: o núcleo da escola é a qualidade e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem na promoção dos melhores resultados de aprendizagem

dividir de

o núcleo de ensino e aprendizagem

produzidos historicamente e com o desenvolvimento de competências cognitivas. É claro que não se quer uma escola meramente transmissora, memorística, ainda com traços de autoritarismo, de acumulação de informações. Mas, sem dúvida, a escola continua indispensável como lugar da sistematização de conhecimentos, de desenvolvimento do pensamento teórico, de formação moral, de preparação para a cidadania e para o trabalho. As crianças de hoje vivem em sua maioria, em contextos saturados de informação, de conhecimentos frequentemente fragmentários, distantes e longínquos no espaço e no tempo. A informação rompeu as barreiras espaciais e temporais. O *deficit* de nossos alunos não é, na maioria dos casos, um *deficit* de informações e de dados, mas de organização significativa e relevante das informações fragmentárias e enviadas que recebem em sua vida cotidiana, impregnada dos meios de comunicação. A escola é, também, lugar de construção e de fortalecimento da subjetividade. Ao lado da formação de conceitos e desenvolvimento das competências do pensar, é preciso uma atenção prioritária aos aspectos afetivos e comportamentais do desenvolvimento individual. Isso leva a que o processo educativo favoreça o crescimento autônomo dos sujeitos, de modo que cada pessoa construa-se de forma crítica, questionando e interrogando o valor das influências que recebem

deletar T. T. de

Portanto, uma escola que se proponha a atender os interesses das classes populares terá de assumir suas finalidades sociais referidas a um projeto de sociedade onde as relações sociais existentes sejam modificadas. Isso significa uma reorganização pedagógica que parta das condições concretas de vida das crianças e sua destinação social, tendo em vista um projeto de transformação da sociedade, e aí se insere a função de transmissão do saber escolar. Em outras palavras, ao lado de outras mediações, é a aquisição de conhecimentos e habilidades que, assumindo formas pedagógicas, garantirá maior participação das classes populares na definição de um projeto amplo de transformação social (Libâneo, 1992, p. 95-96).

ciócinio; qualidade de ensino, nesse caso, é atualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares. São razões, a meu ver, bastante fortes para postular dos legisladores, dos planejadores e gestores e dos intelectuais uma atenção maior aos aspectos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino e, especificamente, do trabalho dos professores e especialistas em relação às aprendizagens escolares.

*Papel do professor!*

dos alunos. A escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos. Qualidade de ensino é, basicamente, qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares (saber fazer e saber agir moralmente). E para isso que devem ser formuladas as políticas, os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação.

Ha que se juntar os esforços de todos os que compartilham a crença na escola como uma das instâncias de democratização da sociedade e de promoção de uma escolarização de qualidade para todos, centrada na sua função nuclear que é a atividade de aprendizagem. E preciso, para isso, que os sistemas de ensino no coloquem como critério de eficácia das normas, das políticas, das diretrizes, a qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, colocando essa exigência como foco central da gestão escolar e do projeto pedagógico. A democratização da sociedade e a inserção dos alunos no mundo da produção supõem um ensino fundamental como necessidade imperativa de proporcionar às crianças e jovens os meios cognitivos e operacionais que atendam tanto as necessidades pessoais como as econômicas e sociais. Escolas existem para que os alunos aprendam

solidamente os conceitos, desenvolvam seu pensamento, seus processos de ra-

A pedagogia dos conteúdos parte da compreensão crítica das diferentes versões da pedagogia liberal e outras versões da pedagogia progressista, procedendo à análise histórica do contexto social onde se dá o processo educativo e os condicionantes sociais que incidem sobre o indivíduo concreto e o tornam um ser social. Considera, assim, que a invenção da escola na sociedade não é mera casualidade, mas resultado de necessidades e exigências sociais, que lhe dão o caráter inelutável de historicidade, e, por conseguinte, de transitoriedade de cada modalidade e ação formativa existente (Libâneo, 1992, p. 134).

*Papel da escola*

- MACEDO, Elizabeth. Didática, práticas de ensino e currículo: interfaces temáticas e prática docente. *Anais do I Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino*. Edipe, Goiânia, CD-Rom, 2003.
- MANACORDA, Mario. Prefácio. In: MARAGLIANO, Roberto et al. *Teoria da didática*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1986.
- MEC. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução. Brasília: MEC, 1998.
- MEC. *Parâmetros curriculares nacionais*: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE (2000). *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília: MEC. (http://www.mec.gov.br/sesu/hp/curdiretriz/ed\_basica/ed\_basdire.doc), 2000.
- MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: os anos 90. In: Endipe. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- \_\_\_\_\_. Currículo: novas trajetórias para a escola básica. In: GERALDI, Conra; GRISOLI, M.; RIOLFI, Claudia R.; GARCIA, Maria de F. (Orgs.). *Escola vida: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. A crise da teoria curricular crítica In: VORRABER, Marisa C. (Org.). *O currículo nos limites do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, Maria Rita S. Elementos teórico-metodológicos no processo de construção e reconstrução da didática (para uma nova teoria da prática pedagógica escolar). In: OLIVEIRA, Maria Rita S. N. (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993, p. 63-78.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_. Tendências investigativas na formação de professores. *Inter-Ação - Revista da Faculdade de Educação da UFG*, 25 (2), 2000.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfriedrich. *Pedagogia dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Multidisciplinaridade: Núcleo curricular básico*. Rio de Janeiro, 1996.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita. *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993.
- ZEICHNER, K. & LISTON, D. Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of teacher education*, v. 41, p. 3-20, 1990.
- AFONSO, A. J. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, M. T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. *Educar*, Curitiba, n. 17. Editora da UFRP, 2001.
- CHATTAU, Jean. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1978.
- DANIELS, Harry. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- DAVYDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1998.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, 2000.
- GENTILI, Pablo. Reformas educativas e luchas docentes em América Latina. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, 2004.
- GROSSI, Ester P. Por que séries e não ciclos. *Pátho*, Porto Alegre, ano 4, n. 13, 2000.
- HERBERT, Johan F. *Pedagogia general derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de La Lectura, s/d.
- LAVE, Jean. La práctica del aprendizaje. In: CHAIKLIN, Seth & LAVE, Jean (Orgs.). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001.
- LIBÂNIO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- \_\_\_\_\_. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica e social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992.
- LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação na escola cidadã. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth. *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.